26º ENANCIB
Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação
A Amazônia na sociedade global em rede: assimetrias e potencialidades informacionais, tecnológicas e ambientais
Belém, Pará, 09 a 13 de novembro de 2026
Universidade Federal do Pará

XXVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - XXVI ENANCIB

ISSN 2177-3688

GT 6 – Informação, Educação e Trabalho

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA: RELATO DE EXPERIÊNCIA E PEDAGOGIA CRÍTICA

INFORMATION LITERACY AS AN AUTONOMOUS DISCIPLINE: *EXPERIENCE REPORT AND CRITICAL PEDAGOGY*

Mayke Machado Santos - Universidade Federal Fluminense (UFF)
Marielle Barros de Moraes – Universidade Federal Fluminense (UFF)

Modalidade: Resumo Expandido

Resumo: A sociedade contemporânea convive com um quadro de desordem informacional que torna a competência em informação um requisito para a vida democrática. Este artigo relata a experiência de estágio em docência na disciplina de Competência em Informação (CoInfo) de uma universidade pública federal, com atenção à consolidação da CoInfo como disciplina autônoma e à sua articulação com metodologias críticas. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, na forma de relato de experiência, apoiado em observação participante e na análise de documentos pedagógicos, como o plano de ensino e o cronograma de aulas. Os resultados sugerem que a autonomia curricular da CoInfo pode ajudar a reduzir a fragmentação típica do ensino transversal. A aprendizagem baseada em projetos e a extensão universitária possibilitam aos estudantes realizar um projeto de intervenção na comunidade sobre aspectos da informação analógica e digital. Por sua vez, o plano de ensino da disciplina prevê o uso ético e supervisionado de tecnologias emergentes, incluindo a inteligência artificial. Conclui-se que a CoInfo como disciplina autônoma, aliada a metodologias críticas e ao engajamento social por meio da extensão universitária, contribui para formar estudantes capazes de atuar como agentes sociais no enfrentamento de manipulações da informação e na promoção da responsabilidade social.

Palavras-chave: Competência em informação; ensino superior; desordem informacional; relato de experiência; pedagogia crítica.

Abstract: Contemporary society faces information disorder, making information literacy a prerequisite for democratic life. This article reports on a teaching internship in an Information Literacy (IL) course at a federal public university, focusing on the consolidation of IL as a standalone course and its integration with critical pedagogical approaches. This qualitative, descriptive study takes the form of an experience report based on participant observation and the analysis of pedagogical documents, such as the course syllabus and class schedule. The

findings suggest that curricular autonomy for IL may help reduce the fragmentation typical of cross-curricular teaching. Project-based learning and university outreach enable students to carry out a community intervention project addressing aspects of analog and digital information. The course syllabus, in turn, provides for the ethical and supervised use of emerging technologies, including artificial intelligence. The study concludes that IL as a standalone course, combined with critical pedagogical approaches and social engagement through university outreach, contributes to educating students capable of acting as social agents in addressing information manipulation and promoting social responsibility.

Keywords: Information literacy; higher education; information disorder; experience report; critical pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

As formas de comunicar e de aprender vêm se transformando rapidamente, pressionadas pela presença constante dos ambientes digitais e pelo uso intenso das tecnologias de informação e comunicação. Esse cenário hiperconectado deu origem ao que se costuma chamar de era da desordem informacional: um ambiente marcado pelo excesso de dados e pela circulação veloz de desinformação, *fake news* e informações maliciosas. Com a difusão das inteligências artificiais generativas, a linha que separa o fato verificável da manipulação ficou ainda mais tênue. Em um contexto assim, a Competência em Informação (CoInfo) deixou de ser uma habilidade apenas desejável e passou a ser condição para o exercício da cidadania. Nesse sentido, ela costuma ser definida como a capacidade de:

> [...] identificar, localizar, avaliar, organizar e efetivamente criar, usar e comunicar informações para lidar com questões ou problemas em pauta; é um pré-requisito para participar efetivamente da Sociedade da Informação e é parte do direito humano básico de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2003, p. 1, tradução nossa).

Em outras palavras, trata-se de preparar as pessoas para localizar, avaliar e usar a informação de modo crítico e ético.

Há consenso internacional sobre a importância da CoInfo no século XXI, mas a literatura ainda discute, sem desfecho claro, qual deve ser o seu lugar no currículo. A pergunta é direta: a CoInfo deve ser uma disciplina autônoma ou deve aparecer de forma transversal, diluída nas demais disciplinas da graduação? A opção transversal é atraente na teoria, porque insere o aprendizado no contexto de cada área, mas esbarra em obstáculos concretos. Nesse debate, Moraes, Aymonin e Morán Reyes (2021, resumo) apontam a "necessidade da inserção da temática no formato de disciplinas, de modo a formar bibliotecários que atuem como

multiplicadores da competência em informação". É diante dessa distância entre a teoria e a prática institucional que este relato se situa.

O objetivo é descrever a experiência de estágio em docência na disciplina de Competência em Informação, oferecida como componente obrigatório no curso de Biblioteconomia e Documentação de uma universidade pública federal no semestre de 2026.1, sob orientação docente.

Esse caso enfrenta o debate curricular na prática: a instituição consolidou a CoInfo como disciplina autônoma presente no seu fluxo curricular obrigatório, com carga horária de 60 horas semestrais, articulando aula expositiva dialogada, Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) e extensão universitária. Por fim, o relato procura mostrar como a disciplina se apoia na Pedagogia Crítica de Paulo Freire para enfrentar as "bolhas informacionais" e para regular — algo ainda pouco firmado na literatura e nas práticas institucionais — o uso ético, transparente e colaborativo da Inteligência Artificial como ferramenta de apoio aos projetos discentes. Essa escolha metodológica dialoga com a proposta de Leaning (2019), que defende a integração entre competência midiática e competência em informação para desenvolver uma abordagem crítica da competência digital.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica deste relato parte da Competência em Informação entendida como uma metacompetência ligada ao exercício da cidadania no século XXI. Para sustentar a discussão, esta seção percorre o conceito de desordem informacional, examina as fronteiras entre a competência digital e a competência em informação e retoma o debate sobre o lugar da CoInfo no currículo diante do avanço das tecnologias digitais.

2.1 DESORDEM INFORMACIONAL, PLATAFORMIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS

O ambiente sociotécnico atual reorganizou as relações humanas e o modo como as pessoas consomem conteúdo, fazendo das redes sociais a principal e, muitas vezes, a única fonte de informação. Esse movimento é inseparável da plataformização da vida social, descrita por Van Dijck, Poell e De Waal (2018) como a entrada das plataformas nos mais variados setores, segundo lógicas de dados, mercado e governança algorítmica. Nesse cenário, a visibilidade de um conteúdo depende menos de sua relevância ou confiabilidade do que dos

mecanismos de recomendação e de captura da atenção. Zuboff (2020) chama a face econômica desse arranjo de capitalismo de vigilância: um modelo que transforma a experiência humana em matéria-prima comportamental e usa algoritmos para prever e orientar condutas. Mergulhados na cultura da pós-verdade, os indivíduos ficam mais expostos à desinformação e aos discursos de ódio. O problema, porém, vai além da presença de conteúdo falso. Wardle e Derakhshan (2017) distinguem três formas de desordem informacional: misinformation, informação falsa compartilhada sem intenção de causar dano; disinformation, informação falsa compartilhada deliberadamente para causar dano; e malinformation, informação genuína utilizada para causar dano, como na divulgação prejudicial de informações privadas. A desordem informacional, portanto, combina conteúdo, intenção, agentes e circulação, e por isso constitui um problema sociotécnico, não apenas uma questão de veracidade.

Os efeitos disso sobre a formação das pessoas são preocupantes. A literatura aponta que o contato permanente com fluxos de informação manipulada afeta a formação, a participação social e a autonomia crítica, especialmente entre os jovens universitários. Em levantamento com bibliotecários de instituições de ensino superior dos Estados Unidos, Julien, Gross e Latham (2018) identificam desafios para o ensino da competência em informação, como restrições de tempo, apoio institucional insuficiente e dificuldades na avaliação da aprendizagem. Convém distinguir competência digital e competência em informação sem reduzir a primeira ao domínio instrumental. Mbandje, Loureiro e Lucas (2023) examinam essa delimitação conceitual por meio de uma revisão de literatura. No contexto da formação docente, Falloon (2020) apresenta a competência digital como um conjunto que abrange conhecimentos técnicos e pedagógicos e responsabilidades éticas. Dudziak (2003), por sua vez, vincula a competência em informação à aprendizagem contínua e à integração de conhecimentos, habilidades e valores. Para abranger essa metacompetência por inteiro, Vitorino e Piantola (2011, 2020) propõem quatro dimensões inseparáveis: a técnica (manejo dos recursos), a estética (atribuição sensível e criativa de sentido à informação), a ética (uso responsável, orientado pela justiça e pelo bem comum) e a política (participação e exercício da cidadania).

2.2 O DEBATE DISCIPLINAR: AUTONOMIA OU TRANSVERSALIDADE

Mesmo com essa distinção clara e com a urgência imposta pela desordem informacional, a entrada da CoInfo no ensino superior continua presa a um velho impasse: ela deve ser disciplina autônoma ou se diluir, de forma transversal, no currículo? A dificuldade aumenta porque não existe um modelo conceitual aceito de modo unânime no plano internacional. O *Framework for Information Literacy for Higher Education, da Association of College and Research Libraries* (2016), apresenta um conjunto flexível de conceitos interligados para orientar o ensino da competência em informação. Taylor e DiGiacomo (2023) identificam diversidade nas abordagens de conceituação da competência em informação e observam que a ausência de consenso traz desafios à implementação das práticas de ensino.

A abordagem transversal tem mérito teórico, pois favorece uma aprendizagem situada e ancorada na realidade de cada área, aproximando a competência de problemas concretos. Correa, Lucas e Muller (2018) identificam conexões entre a competência em informação e as disciplinas Fontes de Informação e Serviço de Referência, destacando o potencial dessa articulação para integrar conhecimentos e fortalecer a formação do bibliotecário. Julien, Gross e Latham (2018) registram a insatisfação de bibliotecários com a expectativa de desenvolver competência em informação por meio de uma única demonstração de uma hora. Evelson-Shorsher e Bronstein (2018) identificam desencontros entre as expectativas dos professores e as competências informacionais relatadas pelos estudantes, além de dificuldades na articulação entre docentes, bibliotecários e alunos. No campo da formação docente, Falloon (2020) propõe uma concepção de competência digital que articula conhecimentos técnicos e pedagógicos a responsabilidades pessoais, profissionais e éticas. Neste relato, essa perspectiva contribui para problematizar abordagens da formação de bibliotecários restritas à ideia de uma competência em informação vista apenas como uma execução de procedimentos. No Brasil, esse risco de redução técnica não é novo: Dudziak (2003) já sustentava que a educação para a competência em informação supõe uma mudança de filosofia educacional, e não o simples acréscimo de atividades pontuais ao currículo. Por sua vez, Moraes, Aymonin e Morán Reyes (2021) defendem a inserção da CoInfo nos currículos de formação dos bibliotecários, inclusive por meio de disciplinas específicas, e discutem as contribuições das pedagogias críticas nesse processo. Nessa perspectiva, a formação deve ultrapassar o treinamento de usuários e preparar os bibliotecários para atuar criticamente junto às comunidades. Os autores ressaltam, contudo, que a presença de uma disciplina ou

de conteúdos de CoInfo no currículo, por si só, não permite concluir que esses profissionais estejam preparados para essa atuação. É aqui que a competência crítica em informação ganha peso. Ao levar a pedagogia de Paulo Freire para o campo informacional, Elmborg (2006) argumenta que a CoInfo não pode parar no treino de habilidades: ela precisa formar pessoas capazes de questionar as estruturas que produzem e legitimam a informação. No Brasil, Bezerra (2020) conecta essa competência crítica à ideia de regime de informação e mostra que desenvolvê-la exige compreender as relações de poder que atravessam o ambiente digital. Bezerra, Schneider e Brisola (2017) descrevem essa vertente como um conjunto de disposições — o pensamento reflexivo e o gosto informacional — que permitem ao sujeito situar suas necessidades informacionais no quadro mais amplo dos interesses que organizam o regime de informação vigente. É essa vertente crítica, voltada sobretudo às dimensões ética e política da CoInfo que oferece o horizonte teórico do qual parte a análise deste relato.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é um relato de experiência, de natureza qualitativa e descritiva. As informações vêm de duas fontes principais: a observação participante do estagiário docente, que está cursando o doutorado em Ciência da Informação, ao longo das aulas da disciplina de Competência em Informação e a análise documental de instrumentos pedagógicos, como o Plano de Ensino, o Cronograma de Aulas e o documento institucional de “Orientações para elaboração do projeto”. O acompanhamento ocorreu no semestre de 2026.1, no curso de Biblioteconomia e Documentação de uma universidade pública federal, em uma turma de cerca de 30 alunos, com registros feitos pelo estagiário durante as atividades. A análise apoiou-se na triangulação entre observação, documentos da disciplina e literatura da área; o relato se limita a esse semestre.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência nessa universidade pública federal funciona como um contraponto prático às barreiras que a literatura costuma associar ao ensino da Competência em Informação (CoInfo). Para organizar a discussão, os resultados do estágio em docência foram reunidos em três eixos, que ajudam a mostrar o alcance formativo e crítico da disciplina: a

autonomia curricular, a articulação entre extensão e aprendizagem baseada em projetos e o uso ético da inteligência artificial.

4.1 A AUTONOMIA CURRICULAR COMO RESPOSTA À FRAGMENTAÇÃO

Yevelson-Shorsher e Bronstein (2018) apontam a necessidade de maior colaboração entre professores e bibliotecários no desenvolvimento da competência em informação. Neste relato, a autonomia curricular é examinada como uma possibilidade de organizar esse trabalho formativo. Na experiência analisada, a CoInfo foi oferecida como disciplina autônoma e obrigatória, intitulada Competência em Informação, com 60 horas semestrais. As dimensões técnica, estética, ética e política discutidas por Vitorino e Piantola (2011, 2020) são adotadas neste relato como categorias para analisar a formação desenvolvida na disciplina. A contribuição da autonomia curricular para essa formação constitui uma interpretação da experiência observada. Vale a ressalva, porém, de que mais carga horária é condição necessária, não suficiente: sem mediação crítica, o tempo extra pode apenas acrescentar mais conteúdo instrumental.

Cabe explicitar o que essas 60 horas comportam. Segundo o Plano de Ensino (2026.1), a disciplina é obrigatória, ofertada no terceiro período do curso, com 30 horas teóricas e 30 práticas, das quais 20 destinadas à extensão curricularizada. A ementa é estruturada da seguinte forma: O movimento da Competência. Competência em Informação: aspectos conceituais, terminológicos, históricos e influências. Padrões, indicadores e modelos de Competência em Informação. Cartas, declarações e manifestos sobre Competência em Informação. Programas e diretrizes de Competência em Informação. Desordem informacional e o papel do pensamento crítico nas ações de Competência em Informação. Esse arco distribui-se em três unidades: origens, conceitos e dimensões (10h); padrões, indicadores e modelos, com cartas e manifestos e o planejamento dos projetos de extensão (20h); e desordem informacional — tipos, filtros de bolha e câmaras de eco —, crítica ao movimento da competência à luz da pedagogia crítica e execução dos projetos (30h). A bibliografia básica reúne, entre outros, trabalhos de Regina Célia Baptista Belluzzo (2018); Elizete Vieira Vitorino e Daniela Piantola (2020); Claire Wardle e Hossein Derakhshan (2017); Carol Collier Kuhlthau; e Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2013).

Reconhecer o ganho da autonomia, porém, não equivale a tratá-la como decisão simples ou isolada. Currículos de Biblioteconomia, como todo currículo de formação, são espaços de disputa: organização e representação da informação, biblioteca escolar, gestão de unidades de informação e outros conteúdos igualmente fundamentais concorrem por uma carga horária finita, e cabe aos núcleos docentes estruturantes decidir, sob restrição real, o que ganha componente próprio e o que permanece diluído. A experiência relatada ilustra essa negociação: o próprio Plano de Ensino (2026.1) registra equivalência entre a disciplina e Serviço de Referência e Informação I (que se tornou uma única disciplina no âmbito desse currículo, abrindo espaço para a criação da disciplina de Competência em Informação), o que sugere que a autonomia da CoInfo se produziu por rearranjo interno da matriz, e não por simples acréscimo de carga horária. Autonomia e transversalidade, nesse sentido, não são alternativas excludentes: defende-se aqui a existência de um lugar curricular próprio que ancore a CoInfo e, a partir dele, sustente sua presença nas demais disciplinas de forma transversal — e não a substituição de outros componentes.

4.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL)

A união entre ensino e extensão, sustentada pela Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), foi além da aula tradicional. O semestre organizou-se em quinze encontros semanais de quatro horas, no turno noturno, cada um combinando cerca de sessenta minutos de exposição teórica com trabalho orientado nos projetos, ao longo das fases da metodologia: imersão e questão desafiadora, investigação contínua, planejamento, execução, crítica e revisão, produto público e reflexão. Na primeira aula, os grupos se formaram a partir de manchetes de jornal e de elementos da cultura popular, definindo o núcleo de ideias de cada projeto; como as matrículas seguiram sendo confirmadas nas semanas seguintes, os novos alunos ingressavam nas equipes que já haviam sido organizadas previamente, o que exigiu retomadas coletivas da questão norteadora. Em grupos, os estudantes diagnosticaram uma comunidade, definiram público-alvo e produto, planejaram estratégias de ensino, executaram a ação e avaliaram os resultados junto a essa mesma comunidade.

Cada projeto seguiu um modelo estruturado em doze seções, disponibilizado pela docente e formatado segundo a ABNT: introdução (com antecedentes da instituição, questão motivadora, objetivos e justificativa), fundamentação teórica, público-alvo, produto ou

serviço final, planejamento (com cronograma e recursos), estratégias de ensino, resultados esperados, avaliação, organização do grupo, autoavaliação, considerações finais e referências. A execução ocorreu fora do horário de aula, nas próprias comunidades, e cada grupo retornou à turma para narrar o que havia acontecido e discutir a avaliação feita com o público atendido. O ciclo encerrou-se com a apresentação pública dos projetos no instituto, aberta a bibliotecários e a estudantes de outros cursos, seguida de devolutiva coletiva e autoavaliação. A avaliação da disciplina combinou prova escrita individual, de caráter discursivo, e o projeto em grupo, com notas individual e coletiva orientadas por rubrica formativa.

A título de exemplo, um dos grupos desenvolveu um *workshop* sobre identificação de *fake news* para idosos em um centro comunitário, a partir de notícias falsas que haviam circulado em redes sociais; outro produziu material didático interativo para adolescentes sobre privacidade de dados e *cyberbullying* em plataformas digitais. Outro grupo trabalhou com alunos de ensino médio com idade eleitoral, elaborando uma palestra sobre como distinguir *fake news* e *deep fakes* das notícias verdadeiras e avaliar a confiabilidade de fontes durante o período eleitoral. Para tanto, eles elaboraram uma oficina de Letramento Midiático e Checagem de Fatos, para um grupo de alunos de uma escola da rede pública municipal. Outra experiência foi a do grupo que trabalhou com o livro “Lola em: Urgente!!! Cão vacinado acorda com dois rabos”, em que os alunos realizaram uma roda de conversa mediada para promover o combate à desinformação sobre vacinação, para alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Para tanto, eles realizaram uma contação de história do livro e promoveram uma roda de conversa, buscando capacitar os alunos sobre a importância da vacinação.

A experiência também foi participativa no plano da docência: coube ao estagiário, sob supervisão, preparar o material didático e reger a aula teórica sobre desordem informacional, articulando os três tipos, distinguidos pela relação entre falsidade e intenção de dano, as três fases (criação, produção e distribuição) e os três elementos (agente, mensagem e intérprete) da desordem informacional (Wardle; Derakhshan, 2017), além das *junk news*, da amplificação por *bots*, das heurísticas de credibilidade e dos filtros de bolha e câmaras de eco. A opção didática foi ancorar cada conceito no projeto que o próprio grupo executava, de modo que a teoria operasse como lente de leitura do território de intervenção. O percurso não foi linear: o cancelamento de uma aula, um período de greve na instituição e a realização diurna das

ações exigiram replanejar o cronograma, com relatos enviados pelo ambiente virtual e discutidos em sala.

Esses exemplos não permitem generalizações, mas mostram bem como o modelo coloca os estudantes diante de situações reais de desordem informacional e ativa as dimensões ética e política da CoInfo, tantas vezes deixadas de lado (Vitorino; Piantola, 2011, 2020). A experiência é aqui interpretada como uma aplicação da competência em informação, com ênfase no seu aspecto crítico, orientada ao questionamento dos interesses e das relações de poder que atravessam as práticas informacionais (Bezerra; Schneider; Brisola, 2017).

4.3 O USO ÉTICO E ESTRATÉGICO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Enquanto muitas instituições ainda discutem como restringir as tecnologias generativas, ou resistem a regulá-las, a disciplina analisada adota uma postura mais próxima dos desafios atuais da Inteligência Artificial (IA). Durante o estágio, observou-se que a IA não é tratada como ameaça à integridade acadêmica, e sim como uma ferramenta de apoio, prevista no plano de ensino e condicionada à supervisão docente, conforme preconiza o Guia para o uso de ferramentas de IA Generativa da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2025).

Segundo o Plano de Ensino, esse uso é admitido como apoio à pesquisa de informações, à organização de dados e à elaboração de materiais didáticos, desde que sob supervisão e com a devida citação das ferramentas. Mais do que liberar o recurso, o plano condiciona seu uso à transparência quanto à explicitação e à análise dos *prompts* e, sobretudo, à avaliação crítica das fontes e dos conteúdos gerados pelos algoritmos. À luz da perspectiva de competência crítica em informação discutida por Bezerra (2020), interpretamos a orientação adotada na disciplina como uma aplicação dessa perspectiva à avaliação e ao uso ético de tecnologias emergentes. Entre os pontos de atenção que esse tipo de uso impõe, estão a formulação de *prompts* eficazes e a curadoria dos resultados, de modo a assegurar acurácia e reduzir vieses.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato tratou do impasse entre autonomia e transversalidade da Competência em Informação dentro da Ciência da Informação. A experiência de 2026.1, em uma universidade

federal, sugere que a CoInfo como disciplina autônoma reforça a densidade teórico-prática e a formação crítica. A autonomia de 60 horas oferece espaço mais organizado para desenvolver as dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação (Vitorino; Piantola, 2011, 2020). Ainda assim, a autonomia, sozinha, não assegura formação crítica, sobretudo, se a disciplina ficar restrita à teoria. Por isso, a articulação entre extensão universitária e Aprendizagem Baseada em Projetos foi um dos pontos mais relevantes da experiência: aproximou os estudantes de situações reais de desordem informacional e favoreceu a aplicação social dos conteúdos. A regulação transparente do uso da IA, por sua vez, mostra um esforço de atualizar a disciplina diante das complexidades sociotécnicas atuais. É preciso reconhecer que este relato se restringe a um único semestre e a uma experiência institucional específica, o que pede cautela com qualquer generalização. Mesmo assim, o caso ilustra a viabilidade de um modelo de ensino de CoInfo autônomo e socialmente engajado. Como desdobramento, novas investigações poderão acompanhar os efeitos de longo prazo dos projetos de extensão, tanto nas comunidades atendidas quanto na formação dos estudantes. Fica, sobretudo, o convite explícito para que outras instituições publiquem relatos semelhantes, pois um conjunto comparável de experiências, em cursos com matrizes, cargas horárias e contextos distintos, poderá reunir evidências sobre a contribuição da autonomia curricular para a formação crítica de bibliotecários e permitir a análise das relações entre o currículo prescrito pelas instituições e as práticas de ensino efetivamente desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Framework for information literacy for higher education**. Chicago: ACRL, 2016. Disponível em: https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework . Acesso em: 28 maio 2026.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil**: cenários e espectros. São Paulo: ABECIN Editora, 2018. Disponível em: https://portal.abecin.org.br/editora/issue/view/23 . Acesso em: 8 set. 2026.

BEZERRA, Arthur Coelho. Da teoria matemática para uma proposta de teoria crítica da informação: a integração dos conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Minas Gerais, v. 25, n. 3, p. 182-201, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2551 1. Acesso em: 28 maio 2026.

BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; BRISOLA, Anna. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & Sociedade:** Estudos, Paraná, v. 27, n. 1, p. 7-16, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/31114 . Acesso em: 8 set. 2026.

CORREA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira; MULLER, Viviane Formighieri. Conexão entre competência em informação e as disciplinas fontes de informação e serviço de referência: um mapa conceitual. **RDBCI:** Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 501-521, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8649760 . Acesso em: 28 maio 2026.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/xDBTqDKvmcsvMnmwLWprjmG/ . Acesso em: 8 set. 2026.

ELMBORG, James. Critical information literacy: implications for instructional practice. **The Journal of Academic Librarianship**, *[s.l.],* v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133305001898 . Acesso em: 28 maio 2026.

FALLOON, Garry. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. **Educational Technology Research and Development**, *[s.l.]*, v. 68, n. 5, p. 2449-2472, 2020. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-020-09767-4 . Acesso em: 28 maio 2026.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JULIEN, Heidi; GROSS, Melissa; LATHAM, Don. Survey of information literacy instructional practices in U.S. academic libraries. **College & Research Libraries**, Chicago, v. 79, n. 2, p. 179-199, 2018. Disponível em: https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16606 . Acesso em: 28 maio 2026.

LEANING, Marcus. An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. **Media and Communication**, Lisbon, v. 7, n. 2, p. 4-13, 2019. Disponível em: https://www.cogitatiopress.com/mediaandcommunication/article/view/1931 . Acesso em: 28 maio 2026.

MBANDJE, Daniel Cláudio; LOUREIRO, Maria João; LUCAS, Margarida. Digital competence and information literacy: clarifying concepts based on a literature review. **Educational Media International**, *[s.l.],* v. 60, n. 3-4, p. 306-316, 2023. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09523987.2023.2324584 . Acesso em: 8 set. 2026.

MORAES, Marielle Barros de; AYMONIN, Andrea Doyle Louzada de Mattos Dodebei; MORÁN REYES, Ariel António. Análise da inserção da competência em informação nos currículos dos cursos de Biblioteconomia e congêneres no Brasil e no México. **Tendências da Pesquisa**

Brasileira em Ciência da Informação, *[s.l.],* v. 14, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://revistas.ancib.org/tpbci/article/view/571 . Acesso em: 12 set. 2026.

TAYLOR, Caitlin; DIGIACOMO, Daniela K. Approaches to information literacy conceptualisation in primary, secondary, and higher education contexts: a review of current scholarly literature. **Journal of Information Literacy**, *[s.l.],* v. 17, n. 1, p. 89-104, 2023. Disponível em: https://journals.cilip.org.uk/jil/article/view/12 . Acesso em: 28 maio 2026.

THE PRAGUE declaration: towards an information literate society, 2003. Disponível em: https://www.unesco.org/sites/default/files/praguedeclaration.pdf. Acesso em: 8 set. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Grupo de Trabalho em Inteligência Artificial. **Guia para o uso de ferramentas de IA generativa**. Organização de Mariza Ferro. Niterói: Eduff, 2025. Disponível em: https://www.uff.br/wp-content/uploads/2025/11/2025-10-29-Guia-IA-UFF.pdf . Acesso em: 12 set. 2026.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society**: public values in a connective world. New York: Oxford University Press, 2018. Disponível em: https://academic.oup.com/book/12378 . Acesso em: 8 set. 2026.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional (2). **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 99-110, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/SjcbWRPPfNPjhF5DhFTSkcv/ . Acesso em: 28 maio 2026.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. **Competência em informação**: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212553 . Acesso em: 8 set. 2026.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c . Acesso em: 28 maio 2026.

YEVELSON-SHORSHER, Anna; BRONSTEIN, Jenny. Three perspectives on information literacy in academia: talking to librarians, faculty, and students. **College & Research Libraries**, Chicago, v. 79, n. 4, p. 535-553, 2018. Disponível em: https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16728 . Acesso em: 28 maio 2026.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.